

La formación por alternancia y el desarrollo rural en América Latina. El caso de Colombia

ROBERTO GARCÍA-MARIRRODRIGA*
IGNACIO DE LOS RÍOS CARMENADO*

LA “NUEVA RURALIDAD” EN AMÉRICA LATINA: HACIA UN DESARROLLO SOSTENIBLE CON ENFOQUE TERRITORIAL

La práctica del desarrollo rural en América Latina ha pasado de una aproximación centrada en comunidades rurales y pequeños productores a un enfoque centrado en los actores del desarrollo. Se trata, no sólo de la participación de los actores, sino de un fortalecimiento social que responde a un concepto –el empoderamiento, *empowerment* (Friedmann, 1992)– más poderoso que la mera descentralización y participación desde la base, en el que hay una verdadera adquisición del poder, tanto para controlar los recursos externos, como para acrecentar la auto-confianza y la capacidad interna (CEPAL, 2002). Temas como la pobreza rural, el empleo rural no agrícola (Berdegúe *et al.*, 2000), los asuntos étnicos y el papel de la mujer, comienzan a aparecer en las agendas políticas de los gobiernos y de las agencias de desarrollo y cooperación internacional. Ya en los 90, comienza a percibirse que la formación de capital social, encuentra en los territorios rurales una oportunidad muy favorable al amparo del fortalecimiento de las culturas tradicionales, de sus comunidades y de sus propias formas de organización.

* Departamento de Proyectos y Planificación Rural, ETS de Ingenieros Agrónomos, Universidad Politécnica de Madrid.

A principios del siglo XXI, parece evidente que la evolución que América Latina llevó a cabo desde finales de los años 50 del siglo pasado (crecimiento mediante las desigualdades sociales), ya ha agotado sus límites con la herencia de amplias tensiones sociales, fuertes daños ecológicos y procesos caóticos de urbanización (Sachs, 2000). Así, están cobrando un nuevo ímpetu los temas relacionados con el desarrollo rural. La persistencia del problema de la pobreza rural y la obligación de que éste sea abordado desde una perspectiva distinta, los cambios experimentados en la concepción del papel de la agricultura y de los pequeños agricultores, y la necesidad superar el Consenso de Washington¹ sobre la agricultura, son algunos de los elementos que han marcado, de manera fundamental, este resurgimiento. Conceptos como agricultura ampliada, territorialidad, cultura local, descentralización, gobernabilidad y cooperación local, se han abierto espacio en la literatura sobre desarrollo rural y dejan sentir su influencia en el pensamiento de algunas agencias de desarrollo y en algunos gobiernos. Surge así el planteamiento de un nuevo enfoque en la práctica del desarrollo rural que se basa en el concepto de territorio (IICA, 2003).

El enfoque territorial del desarrollo rural latinoamericano, puede considerarse un punto en el que convergen varias aproximaciones históricas (desarrollo comunitario, pequeños productores, desarrollo rural integrado), con otras más recientes que destacan aspectos como la participación y el empoderamiento de los pobladores rurales. A modo de resumen, el Cuadro 1 muestra la evolución del concepto de desarrollo rural en América Latina a partir de algunas claves en cada década.

Los países de América Latina han suscrito Acuerdos similares al de la Cumbre de la Tierra². En todos ellos, se persigue mejorar la satisfacción de

1. El denominado "Consenso de Washington" constituyó la decisión de los organismos financieros internacionales de impulsar un paquete de reformas en los países miembros (clientes) que incluían, entre otras cosas, políticas de control de la inflación, liberalización comercial, reducción del déficit público y privatización de empresas del Estado. En agricultura, este Consenso dirigió las políticas hacia el estímulo de las exportaciones, la importación de alimentos y la eliminación de subsidios para fomentar la competitividad; el recorte de los presupuestos de los programas de desarrollo y de apoyo a la producción; y la reducción drástica de los programas asistenciales para los sectores más pobres de la población rural.

2. Por ejemplo, el proceso "Cumbres de las Américas" ha aprobado: en la Primera Cumbre (Miami, 1994), la Declaración de Principios denominada "Pacto para el Desarrollo y la Prosperidad: Democracia, Libre Comercio y Desarrollo Sostenible en las Américas"; en Santa Cruz de la Sierra (1996), la "Declaración de Santa Cruz de la Sierra y Plan de Acción para el Desarrollo Sostenible de las Américas"; y en la Segunda Cumbre de las Américas (Santiago de Chile, 1998), la "Declaración de Santiago".

las necesidades de la población y se señalan como objetivos principales: el fortalecimiento de la democracia, la promoción de la prosperidad, la erradicación de la pobreza y la garantía de un desarrollo rural sostenible. Se requiere, por tanto, incorporar las consideraciones relativas al desarrollo rural sostenible en los procesos de adopción de decisiones y en la formulación de políticas y de la planificación del desarrollo en el marco de la “Nueva Ruralidad” (IICA, 1999 y 2003; Echeverri y Ribero 2002). Esta se entiende como una propuesta para mirar el desarrollo rural desde una perspectiva diferente a la que predomina en las estrategias políticas de los gobiernos y organismos internacionales, y que permite la inclusión frente a la exclusión, la equidad frente a las desigualdades sociales y étnicas, y la revalorización de lo rural como un continuo de lo urbano.

CUADRO 1. “EVOLUCIÓN DEL DESARROLLO RURAL EN AMÉRICA LATINA”.
A PARTIR DE ELLIS Y BIGGS, 2001

Crecimiento mediante desigualdad	1950-1960	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio de la modernización • Visión peyorativa del campesinado
	1960-1970	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma agraria • Mecanización • Los campesinos, agentes económicos
	1970-1980	<ul style="list-style-type: none"> • Revolución verde • Desarrollo rural integrado
Consenso de Washington	1980-1990	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque centrado en los actores del desarrollo • Alivio de la pobreza, deuda externa, boom de las ONG • “Empowerment”
	1990-2000	<ul style="list-style-type: none"> • Globalización • Capital social y humano • Medio ambiente • Reducción de la pobreza
Post Consenso de Washington	A partir de 2000	<ul style="list-style-type: none"> • Medios de vida sostenibles • Enfoques sectoriales amplios: nueva ruralidad • Descentralización • Erradicación de la pobreza

El enfoque territorial del desarrollo, retoma los principales elementos conceptuales de la “Nueva Ruralidad”, cuyos fundamentos básicos son:

- El *Desarrollo Humano*, entendido como un proceso mediante el cual se ofrecen mayores oportunidades a las personas para que, tanto individual como colectivamente, puedan desarrollar todas sus potencialidades y contar con una oportunidad razonable de llevar una vida productiva y creativa conforme a sus necesidades e intereses (PNUD, 1990). Posteriormente el término se amplía, acuñando el concepto de *Desarrollo*

Humano Sostenible, entendido como un desarrollo que no sólo genera crecimiento económico sino que distribuye sus beneficios equitativamente, regenera el medio ambiente en lugar de destruirlo, y potencia a las personas en lugar de marginarlas (PNUD, 1994).

- El *Desarrollo Rural Sostenible* que, más allá del enfoque compensatorio y asistencial, promueve las capacidades endógenas (UNESCO, 1998).
- El *Capital Social* (Putnam, 1993; Midgley y Livermore, 1998; Woolcock, 1998; Uphoff, 1999; Fedderke *et al.*, 1999; Narayan, 1999; Kliksberg, 2000; Woolcock y Narayan, 2000; CEPAL, 2002; IICA, 2003) como sustento de las estrategias de desarrollo, el capital humano y natural, y la educación como camino para la dignidad, la democracia y la paz (UNESCO, 1998; Wolfensohn, 1999).
- El *Crecimiento Económico con Equidad* en el que son prioritarios objetivos como la creación de empleo, la satisfacción de necesidades básicas (nutrición, vivienda, salud, educación...), la ampliación de las capacidades individuales y sociales, y el respeto de los derechos de todos sin hacerlos depender del logro de otros, como el aumento de la renta *per cápita*.

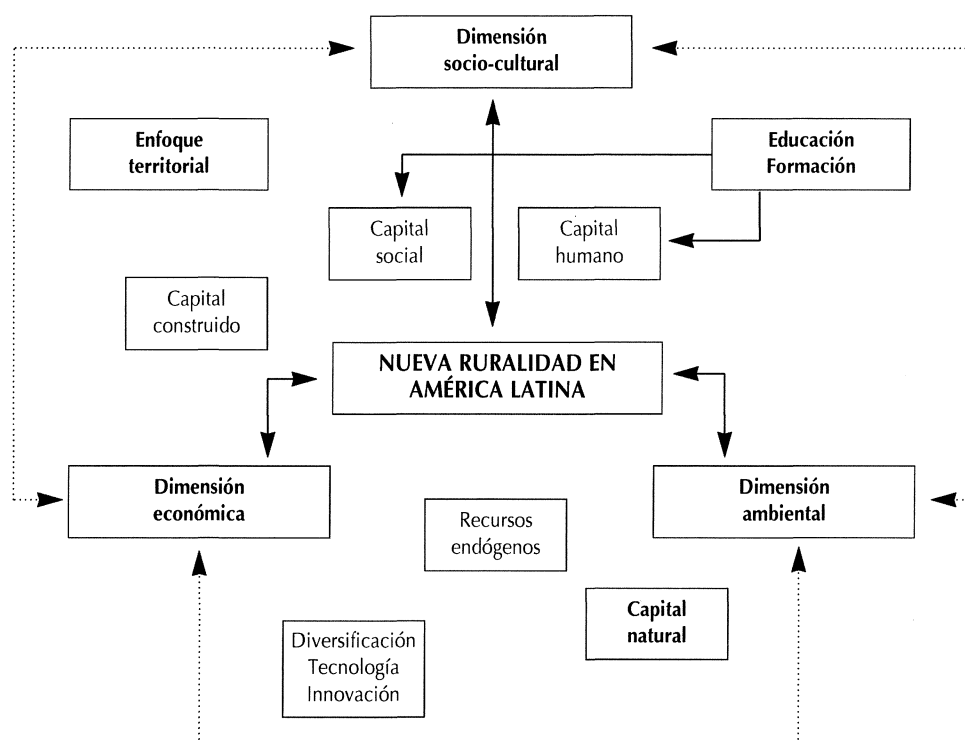
La “Nueva Ruralidad” parte, pues, de una redefinición de lo rural vigente en otros ámbitos como el europeo (Quintana *et al.*, 1999) desde hace años. Esta nueva visión conjuga áreas dispersas y concentraciones urbanas, dimensiones económicas y no económicas, relaciones funcionales de integración con lo urbano y un enfoque territorial. Emerge la importancia de la consolidación de una democracia participativa, que exige la aparición de una nueva ciudadanía rural (IICA, 2003).

Uno de los principales propósitos del enfoque territorial del desarrollo rural es lograr que los hilos conductores básicos del capital social, del desarrollo humano y de los distintos proyectos de los actores sociales, coincidan y posibiliten una mayor sostenibilidad económica y ambiental, así como una mayor cohesión social y territorial. Su eje central está en la construcción de una nueva institucionalidad rural y una nueva ciudadanía donde la equidad y la rentabilidad social se valoren por encima de los niveles de crecimiento y de acumulación de capital físico (Echeverri y Ribero, 2002).

La “sostenibilidad” hace referencia a una dimensión temporal, pero también espacial, por la necesidad de contar con activos humanos capaces de permanecer y de vivir dignamente en su medio. Para ello, resultan indispensables una adecuada educación y formación (García-Marirrodriga,

2003). Es decir, hablamos de una sostenibilidad en términos de vertebración y equilibrio territorial, de permanencia de personas (sobre todo jóvenes) en el medio rural.

FIGURA 1. "EL ENFOQUE INTEGRADO DEL DESARROLLO Y LA NUEVA RURALIDAD".
ELABORACIÓN PROPIA



La integración de las diversas componentes del desarrollo sostenible, se vinculan con los diversos "capitales" a partir de enfoques que priorizan el territorio, los recursos endógenos, la innovación y diversificación en la agricultura y la educación-formación, claves para la creación y mantenimiento del capital social y humano en el marco de una "Nueva Ruralidad" en América Latina. Así pretende mostrarlo la Figura 1.

Es necesario destacar la estrecha vinculación del desarrollo y de la "Nueva Ruralidad" con los activos o capitales de carácter *intangible*, como el capital humano y el capital social. Podemos distinguir las siguientes clases de capital (Kliksberg, 2000):

- *Capital Natural*, constituido por la dotación de recursos naturales de un territorio.
- *Capital Construido*, generado por los seres humanos (infraestructuras, equipos, capital tecnológico y financiero...).
- *Capital Humano*, determinado por los grados de nutrición, salud y educación (conocimientos) de la población.
- *Capital Social*, derivado de las complejas relaciones de la economía actual y muy utilizado para reflejar la importancia de las redes de comunicación y la asociación local (interacciones sociales) para el desarrollo.

En una clasificación más elaborada, Boisier (1998) habla de nueve formas de capital³ (en realidad son diez porque agrega el capital natural): económico, cognitivo, simbólico, cultural, institucional, social, psico-social, cívico y humano. El elemento catalizador de todos ellos, que deben entrelazarse para generar desarrollo, es el “capital sinérgico” o la capacidad social de promover acciones conjuntas dirigidas a fines colectivos y democráticamente aceptados. El capital social es quizá el concepto sobre el que se ha escrito más entre los que figuran en la lista anterior, probablemente porque es un paradigma interdisciplinario (Robinson *et. al.*, 2001). Volveremos brevemente sobre este asunto más adelante.

En cuanto a la relación entre desarrollo sostenible y “Nueva Ruralidad”, podemos compartir la opinión de que el desarrollo es el resultado de un proceso multifuncional en el cual la competitividad, la equidad, la sostenibilidad y la gobernabilidad se articulan y se condicionan mutuamente (Carretero, 1999). Por consiguiente, el diseño del desarrollo rural en América Latina, debe tener en cuenta los siguientes aspectos para ser sostenible (IICA, 1999; Carretero, 1999; BID, 2000b; CEPAL, 2002):

- Un adecuado balance entre la necesidad de satisfacer las necesidades de la generación actual y las generaciones futuras.

3. Las formas de capital según Boisier (1998), son: natural (recursos naturales); económico: stock de recursos financieros disponibles para fines de inversión en la región; cognitivo: dotación de conocimiento científico y técnico; simbólico: el poder del discurso para construir región; cultural: acervo de tradiciones, mitos, creencias, lenguaje, relaciones sociales; institucional: mapa institucional y sus atributos (flexibilidad, densidad del tejido organizacional); psico-social: auto confianza colectiva, memoria colectiva; social: capacidad de negociación de los actores locales, participación social, identidad cultural y relaciones de género; cívico: prácticas políticas democráticas, confianza en las instituciones públicas; humano: conocimiento y habilidades de los individuos.

- El requerimiento de que las estrategias nacionales de desarrollo deben asegurar la expansión productiva, la elevación de los niveles de vida de la mayoría de la población y la solución de los problemas sociales más importantes, con especial incidencia en la educación⁴.
- La aceptación de que la protección ambiental y el desarrollo económico requieren soluciones globales, dada la interdependencia de los principales problemas ambientales, pero sin renunciar a la necesidad de fortalecer la identidad de cada país y su capacidad para diseñar y poner en práctica estrategias propias de desarrollo socioeconómico sostenible.
- La necesidad de desarrollar las capacidades humanas y el capital social.
- La especial atención que debe brindarse a las posibilidades de fomentar la transferencia de tecnologías entre PVD, así como a la colaboración "Sur - Sur" en materia de formación de personal calificado y de ampliación de las capacidades de investigación y desarrollo, entre otras áreas.
- La necesidad de abandonar la idea de medir el desarrollo en términos económicos, de renta o gasto per cápita, sin referencia a la solidaridad, la compasión, el respeto mutuo, la honradez y tantos otros valores cuya práctica implica, en muchos casos, una disminución de renta y de gasto.

En definitiva, a los grandes desafíos para la agricultura y el desarrollo rural de América Latina en los próximos decenios –que podríamos englobar en estos tres: la seguridad alimentaria, la reducción de la pobreza y la gestión sostenible de los recursos naturales (Trueba, 2002) –, habría que añadir otro: el de la educación y la formación (García-Marirodriga, 2002b), aspectos clave del fortalecimiento de la democracia, la creación de capital social y el desarrollo humano de las personas y las comunidades.

4. La "Plataforma de Acción de Río de Janeiro hacia Johannesburgo 2002", reunida en Río en octubre de 2001, señala en su punto 28: "Se reconoce la necesidad de fomentar (...) el enfoque integrador del desarrollo sostenible (...) y la construcción de una nueva ética. Es necesario fomentar una cultura del desarrollo sostenible en las comunidades, la sociedad civil y el sector privado, a través de la educación".

CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN RURAL POR ALTERNANCIA

La educación a todos los niveles, es una llave fundamental para abrir la puerta del desarrollo sostenible (Wolfensohn, 1999; CEPAL, 2002). Pero educar a la gente con una visión sostenible del desarrollo, no consiste en añadir la protección del medio ambiente a los contenidos del currículo, sino en proporcionar a los estudiantes las herramientas para lograr un equilibrio entre los objetivos económicos, las necesidades sociales y la responsabilidad ecológica (Annan, 2001). Ante los cambios en la concepción de lo rural, la educación –que debe colocar al ser humano en el centro del desarrollo sostenible– ha de contribuir a construir capacidades polivalentes y a reforzar la promoción social (García-Marirrodiga, 2002b). No en vano, más allá de las dimensiones económicas del desarrollo, las principales preocupaciones de los latinoamericanos son, por este orden, la educación, la corrupción y la delincuencia (BID, 2000b).

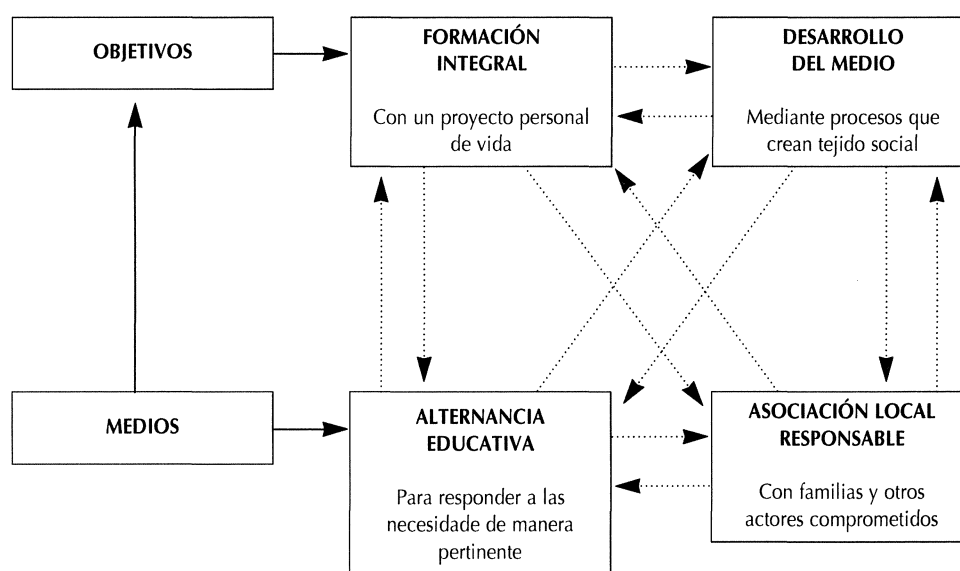
Para responder a las necesidades de la formación, es necesario contar con metodologías innovadoras (FAO, 1997; FAO-UNESCO, 2002) que permitan que la identidad cultural de los jóvenes no se bloquee ante la perspectiva de la globalización y que puedan prepararse adecuadamente para la vida laboral. La formación en alternancia representa una de las respuestas posibles a la necesidad de crear vínculos estables y eficaces entre la educación y el mundo del trabajo (OCDE, 1994). En el caso de las MFR⁵ (*Maisons Familiales Rurales*), este vínculo es muy claro por el sistema pedagógico que utilizan: la “alternancia integrativa” entre medio socioprofesional y escuela. *Se aprende haciendo* porque el lugar de trabajo también lo es de aprendizaje (BID, 2000a). Una de las claves de la alternancia es, precisamente, que los jóvenes van produciendo saberes a partir de aprendizajes significativos que se apoyan en las experiencias vividas en el medio socio-profesional (García-Marirrodiga, 2002b). Estamos, pues, ante un tipo de escuelas capaces de promover activamente cambios en el medio rural (FAO, 1997), donde los estudiantes –que pasan, al menos, la mitad del tiempo escolar en sus explotaciones familiares o en pequeñas empresas del territorio– ponen en marcha diferentes proyectos profesionales. Muchos de estos proyectos son productivos, permitiendo una notable mejora de la seguridad

5. Utilizaremos “MFR”, *Maison Familiale Rurale*, para referirnos a éstas escuelas. Esta es la denominación que se dio a la primera que surgió en el suroeste de Francia en 1935. Actualmente existen casi 1.100 establecimientos de este tipo en 47 países de los cinco continentes.

y calidad alimentaria de las familias de los beneficiarios (García-Marirrodri-ga, 2003).

Las MFR son Asociaciones de familias, profesionales e instituciones, que asumen la responsabilidad del desarrollo y de la promoción del medio rural a través de acciones educativas integrales y de formación profesional –especialmente con jóvenes–, como respuesta a una problemática común (García-Marirrodri-ga, 2002b). Partiendo de las características irrenunciab-les de las MFR, podemos relacionar algunas ideas sobre el capital social por el refuerzo que encuentran en el sistema pedagógico de alternancia. Dichas características, consisten en unos fines definidos que se consiguen con unos medios precisos (Puig, 1998; García-Marirrodri-ga, 2002b). Los fines u obje-tivos son: el desarrollo de las personas en su medio –a partir de una educa-ción y formación integral que culmina en la formulación y ejecución de un proyecto personal de vida con base en lo profesional– y el desarrollo local del propio territorio mediante la creación de tejido social cualificado. Los medios, un sistema pedagógico capaz de responder adecuadamente a las necesidades de las familias y del entorno local - la alternancia - gestionado por un grupo de familias responsables que se constituyen en asociación y en la que hay también otros actores locales. En la Figura 2, aparece una representación gráfica de las “características irrenunciab-les” de las Escuelas de Alternancia.

FIGURA 2. “LOS CUATRO PILARES DE LAS ESCUELAS DE ALTERNANCIA TIPO MFR”.
ELABORACIÓN PROPIA



Estas características –comunes a este tipo de escuelas en todo el mundo desde su nacimiento en 1935– sustentan algunos de los principios sobre el desarrollo que hoy nadie discute:

- a) La necesidad de vincular a los jóvenes con su medio para convertirlos en verdaderos actores de un desarrollo que sea sostenible, porque el entorno territorial es factor clave del desarrollo (Boisier, 1999).
- b) La importancia concedida a las innovaciones y proyectos surgidos de la valorización de los recursos locales (en coincidencia con las líneas maestras de algunos instrumentos de desarrollo muy actuales en el ámbito rural europeo; por ejemplo, la Iniciativa Comunitaria *Leader*).
- c) La conveniencia de sacar partido a las observaciones y experiencias propias y ajenas (observación-acción), junto a la conceptualización teórica de los conocimientos científicos y técnicos adquiridos en la escuela (reflexión) que permita mejoras y progresos en los ámbitos personal, familiar y territorial, es decir, desarrollo (nueva acción).
- d) La necesidad de una formación integral para asumir responsabilidades en todos los campos de la vida, especialmente en el de la promoción del propio territorio, pero no solos, sino “con” los otros (dimensión social).

La alternancia parte de la idea de que la institución educativa no es el primer ni el único lugar de aprendizaje y de transmisión del saber. Basta considerar, por ejemplo, que un niño de 8 años puede buscar en Internet los datos, esquemas y fotografías para hacer el trabajo de ciencias naturales que le han encomendado en el colegio. No se puede pretender que la escuela *tradicional* sea capaz de responder a la diversidad de situaciones y expectativas de los alumnos mediante una única vía de formación. Al contrario, cada joven debe construirse su lugar en el mundo de los adultos y del empleo. Para responder al doble desafío del desarrollo personal y del desarrollo local (los objetivos en la Figura 2), la alternancia invita a un cambio de enfoque en las perspectivas de la educación tradicional. Por un lado, el alumno pasa de ser persona en formación a autor de su propia formación (Gimonet, 1998; UNESCO, 1999); por otro, el entorno territorial y social no son sólo los lugares de aplicación de los saberes, sino principalmente las fuentes de motivación y de adquisición de los mismos. De este modo, el medio socio profesional y la asociación de los actores locales, se colocan en el corazón mismo del proceso de formación por alternancia (Chartier, 1997).

Esta concepción “integradora” de la alternancia, no consiste en dispensar una enseñanza en la escuela para que los alumnos después la apliquen en la práctica. Por el contrario, el proceso de aprendizaje del joven pasa primero por descubrir situaciones en su medio de vida que son origen de interrogantes. Después, en el centro educativo se le ayuda a encontrar respuestas. Primero hay una toma de conciencia; después se resuelven los problemas. Cuando no existe nexo explícito entre la formación y las actividades prácticas, o cuando la enseñanza que se imparte en el aula no tiene en cuenta las actividades que el alumno realiza en su medio, lo que se está haciendo es una “falsa alternancia” (Bourgeon, 1979; Malglaive, 1979). Los sistemas de enseñanza *troceada* pero no alternante, tienen en común que el establecimiento educativo es el que organiza y se responsabiliza de todo el conjunto didáctico; es el único manantial de saber. Así, el puesto de trabajo es un mero receptor de lo aprendido en la escuela.

En la verdadera alternancia, por el contrario, el centro del proyecto educativo es el alumno inmerso en una realidad concreta. La transmisión de conocimientos no es vertical, sino interactiva y enmarcada en el ámbito global de la persona. El objetivo del proyecto educativo es la revalorización de las potencialidades de la persona a través de todos los elementos activos (actores) que intervienen en su formación. Por eso, no se puede confundir esta alternancia con algunos sistemas educativos que sólo utilizan algunos de sus rasgos más superficiales, y que están muy lejos de identificarse con la visión que supone la verdadera alternancia. En la *alternancia interactiva* tal y como se aplica en la MFR, hay una continuidad en el proyecto formativo global a través de una discontinuidad de espacios, tiempos y actividades entre el medio socio profesional y la escuela. La acción (práctica profesional real, no simulada) es fuente de reflexión y de motivación. La auténtica alternancia supone la interacción reflexiva de la escuela y del trabajo, de tal manera que los dos ámbitos se enriquecen mutuamente. Hay una *reflexión creadora*, mientras que en los otros sistemas mal llamados alternantes, sólo se llega a la *práctica enriquecedora* (Martinell, 1971).

En definitiva, la alternancia es una formación a tiempo completo conducida a ritmo apropiado, con unos elementos esenciales:

- La persona en formación, el “alternante” (Gimonet, 1984), es el actor principal, eje del debate y del proyecto pedagógico.
- La experiencia socio profesional es punto de partida y de llegada del proceso de aprendizaje, porque un conocimiento no puede ser adquirido

con autenticidad hasta que no está relacionado con situaciones concretas percibidas como problemas personales (Rogers, 1972).

- Un proyecto educativo protagonizado por una asociación local –con una concertación social de un proyecto sobre el territorio (Schejtman y Berdegú, 2003)–, que sostiene las actividades de formación. La alternancia es un componente de un sistema de formación, para contribuir al desarrollo en un contexto geográfico, cultural y socio-profesional concreto y para lograr la formación de jóvenes y adultos (inserción y calificación profesional).
- Un entorno educativo favorable, que permita las adecuadas condiciones de vida del grupo y de cada persona del mismo, con un reducido tamaño de clases que contribuye a impulsar el adelanto de los alumnos (PNUD, 2001).
- Un dispositivo pedagógico adecuado, con una didáctica particular para convertir al joven en protagonista de su formación, organizar y evaluar la metodología con instrumentos adecuados, y articular espacios y tiempos para lograr sinergias y optimizar el aprendizaje (Demol y Pilon, 1998).
- Una educación personalizada para la formación integral, teniendo en cuenta que cada persona es distinta y completa en sí misma, al mismo tiempo que sociable por naturaleza (Puig, 1998).
- Un alumno que construye su proyecto profesional de vida, base de los demás aspectos de la formación: técnicos, profesionales, intelectuales, sociales, humanos, espirituales...
- Unos formadores que, por su responsabilidad de animación del conjunto de elementos y personas que intervienen en el proceso, deben ser capaces de llevar a cabo unas funciones distintas de las del profesor *tradicional*.
- Una red de “co-formadores” que intervienen en los diferentes espacios y tiempos de la formación, porque la alternancia significa complementariedad de situaciones y reparto del poder educativo entre formadores y gestores (UNEFAB, 1999).

Para poder hablar de una verdadera escuela de alternancia del tipo MFR, es necesario que se intenten lograr esos fines (ver Figura 2) con esos medios. Es decir, si falta alguno de los cuatro elementos, podremos hablar, por ejemplo, de escuelas que se preocupan de la formación integral de sus alumnos, pero no del desarrollo del territorio; o que promueven el desarrollo sin una base asociativa local; o que practican cierta

alternancia entendida como la combinación de talleres presenciales en centros de entrenamiento específicos, con la aplicación práctica en unidades productivas (caso, por ejemplo, de la Escuela de Alternancia de Café *El Paraíso*, Honduras)...; pero no nos estaremos refiriendo con propiedad a las MFR, sino a otro tipo de instituciones diferentes.

Poner en marcha con éxito el modelo pedagógico de alternancia –entrelazar continuamente el currículo con el medio (UNESCO, 1972)–, supone “gestionar la complejidad”. Las flechas que relacionan los “cuatro pilares” de la Figura 2, intentan mostrar su necesaria interdependencia.

ALTERNANCIA, DESARROLLO TERRITORIAL Y CAPITAL SOCIAL

El capital social favorece la realización de acciones colectivas en beneficio de la propia comunidad (Putnam, 1993). Para contribuir al verdadero desarrollo del territorio, el capital social debe incluir relaciones de integración intracomunitaria, por un lado; y, por otro, capacidad de relación con grupos externos a su propia comunidad, así como la sinergia entre instituciones (Fedderke *et al.*, 1999). Se trata de la asociatividad, la confianza, la reciprocidad y el compromiso cívico (Putnam, 1993; Woolcock, 1998; CEPAL, 2002). Es decir, de la capacidad de obtener beneficios a partir del aprovechamiento de redes sociales. En este sentido, la Asociación MFR –formada por los padres de alumnos, pero también por otras familias, profesionales y agentes sociales del territorio– asume responsabilidades y compromisos en aspectos jurídicos, económicos, en la toma de decisiones y en las acciones que comportan esos aspectos, pasando de la lógica de la participación a la lógica de la acción colectiva (Quintana *et al.*, 1999). Una intensa vida asociativa, consecuencia de la aplicación de la alternancia, ha sido un factor de desarrollo territorial desde que se creó la primera MFR.

Para lograr el desarrollo territorial, hay que invertir en capital social (Schejtman y Berdegú, 2003). En el caso de las MFR, la creación de capital social –una capacidad que frecuentemente se pasa por alto en las instituciones educativas (Narayan, 1999)– es más importante en la medida en que la asociación que la sustenta es más dinámica. La participación que se da en la Asociación MFR es un factor de cambio social y acrecienta el potencial innovador de la organización (Chenu, 1982). El cambio llega por la innovación que genera la asunción de responsabilidades personales en el seno de un grupo de personas donde todos participan activamente. La

Asociación favorece el cambio colectivo que quizá no hubiera sido posible como suma de las voluntades de cambio individual. Las acciones organizadas alrededor de la misma, provocan que todo el medio se interrogue y, como consecuencia directa de ese dinamismo, se modifique, cambie, se desarrolle. Estamos ante un claro ejemplo de beneficios mutuos como consecuencia de una acción colectiva (Uphoff y Wijayarathna, 2000).

Una educación *en la vida y para la vida*, la que propugnan las MFR a través de la alternancia, es una educación, una formación, *en el desarrollo y para el desarrollo*, porque conduce a la realización de capacidades individuales y colectivas y a compromisos que provocan cambios en el medio: "capital social en acción". Cuando construimos las bases para un desarrollo más sostenible, estamos educando para el futuro y haciendo progresar el territorio. La "Nueva Ruralidad" tiene su objetivo en el principio del desarrollo humano, y en la educación el medio más importante. En este marco, el capital humano es la principal estrategia de sostenibilidad y los jóvenes los principales portadores y promotores de esta nueva visión (Vacca, 2001). En las escuelas tipo MFR, se trata de lograr un egresado que tiene el perfil de un actor local de desarrollo, de un líder (Herreros, 1998), porque ha seguido una formación que le facilita el desarrollo personal y, a partir de ahí, el del territorio que habita.

Las Asociaciones rurales que en casi toda América Latina ponen en marcha establecimientos de educación en alternancia, presentan una enorme riqueza en capital social y capital humano, que se vinculan positivamente con su carácter participativo y con la promoción de la cultura popular y campesina que fomenta la identidad local. Por tanto, hay un "capital social existente" expresado en una tradición asociativa de las comunidades (que en muchos casos se potencia cuando se trata de comunidades indígenas).

Las MFR favorecen el desarrollo porque suponen un marco de afirmación de su sentimiento de pertenencia al territorio y de identificación con la necesidad de atender a su renovación y mejora. Es decir, hay un dinamismo social como fruto de la participación democrática a través de la Asociación. Dicha participación y el consiguiente *empoderamiento*, además de crear una conciencia de lo colectivo, propician la creación de relaciones de confianza que son, precisamente, las que construyen y fortalecen la institución. La falta de recursos económicos o las condiciones culturales o políticas adversas, pueden retrasar o frenar temporalmente el proceso, pero no aniquilarlo cuando el compromiso local está asegurado (García-Marirrodri-ga, 2002b).

Desde el punto de vista del desarrollo, lo que distingue y caracteriza lo humano como constructor de futuro y, por lo tanto, de innovación, es la capacidad de las personas de hacer cosas nuevas, ejercitando su imaginación y movilizándose para desarrollar las actitudes y adquirir los conocimientos necesarios. Esto se denomina “capacidad emprendedora”. La alternancia promueve la capacidad de emprender mediante la puesta en marcha de proyectos de vida (ver Figura 2).

Pero la realización de esos proyectos depende, de manera significativa, del entorno territorial de cada persona (Boisier, 1999). En otras palabras, si el entorno territorial no se desarrolla simultáneamente con los jóvenes en formación, éstos pueden marcharse de su medio, lo cual supondría el efecto contrario al que se quiere lograr. Es decir, se pondría en peligro la sostenibilidad del territorio por la ausencia de jóvenes adecuadamente formados. Se comprende entonces el papel fundamental de la Asociación MFR. Por un lado, más allá de un simple grupo de padres unidos entorno a una escuela (lo corriente en los sistemas pedagógicos *tradicionales*), debe ser un auténtico foco de desarrollo local que se sirve, como de un instrumento, de la propia escuela. Por otro, se subraya la necesidad de reflexionar sobre las potencialidades del territorio con una perspectiva a largo plazo (De los Ríos, 2002). Definitivamente, la búsqueda del desarrollo a partir de una formación peculiar (en alternancia y sustentada en una asociación local cuyos actores se comprometen con el territorio), convierte a la alternancia en una alternativa innovadora no sólo desde el punto de vista pedagógico, sino también del desarrollo integrado e integrador que se pretende.

Las generaciones jóvenes muestran una mayor propensión a aprovechar las oportunidades de educación. Los jóvenes son agentes estratégicos en el cambio tecnológico y organizativo de los sistemas productivos. Estamos hablando de innovación, una innovación que no necesariamente implica una ruptura con las actividades tradicionales sino que, al tiempo que se modernizan los sistemas y las prácticas y se diversifica la economía rural, potencia la continuidad cultural de las tradiciones locales con un uso flexible del conocimiento local, la información y los procesos de empoderamiento dirigidos a los jóvenes.

En el caso de Colombia, la inversión en el desarrollo de capacidades para la participación ciudadana se ha convertido en una de las tareas fundamentales de la sociedad. Una de las necesidades más acuciantes es la renovación de las estructuras democráticas mediante la creación de una ciudadanía con capacidad de gestión. La juventud se convierte así en un grupo prioritario por las posibilidades que tiene de multiplicar una visión

diferente y sólida, apoyada en una educación y formación pertinentes, que pasa de una generación a otra.

Pero la primera barrera para el desarrollo tecnológico de la agricultura en Colombia, es la de la ineficaz formación del campesinado (Bustamante, 1998). Por eso, en lo que se refiere a la capacitación, educación y formación, la metodología del enseñar y del aprender haciendo, debe caracterizar la educación rural de los jóvenes –agentes estratégicos en el cambio tecnológico y organizativo de los sistemas productivos– si se quiere conseguir un desarrollo real y sostenible. El componente humano se desvela, pues, como decisivo (Sancho, 2002).

LA PRÁCTICA DE LA ALTERNANCIA EN COLOMBIA

La agricultura colombiana se encuentra en un proceso de transición desde el énfasis en cultivos sustitutivos de importaciones y orientada al mercado interno, hacia el predominio de cultivos para la exportación (con el inconveniente de la caída del café), con tendencia a especializarse en bienes tropicales. Se caracteriza por su notoria dispersión (espacial y funcional) y la conformación de pocos e incompletos, pero exitosos, conglomerados productivos especializados. La contribución de la agricultura al PIB nacional era del 13,5 % en 1998, con una población activa agraria del 18 % (PNUD, 2001).

A pesar de su fortaleza, la producción agrícola no puede absorber la oferta laboral excesiva del área rural latinoamericana (tampoco en el caso de Colombia). Así pues, aunque la agricultura sigue siendo vital para la articulación del desarrollo en América Latina, la *diversificación* de actividades más allá de lo agrario - aun variando mucho según los países e incluso las regiones - está siendo un hecho en el Nuevo Continente, que pasa rápidamente *del desarrollo agropecuario al desarrollo rural* (García-Marirrodiga, 2002a; Gasperini y Maguire, 2002). En este sentido, es muy significativo que, a finales de la última década del siglo XX, el empleo rural no agrícola constituye más de un tercio del empleo en los hogares rurales de América Latina y aporta más del 40 % de su ingreso total (Berdegúe *et al.*, 2000). En el caso de Colombia, la contribución del ingreso rural no agrícola al ingreso de los hogares rurales fue del 50 % en el mismo período de tiempo (Echeverri, 1999). Se trata, por ejemplo, de producción de artesanías, operaciones simples de agro-procesamiento, ventas y mercadeo, transporte, adquisición de insumos agrícolas...

En la MFR cuyo “impacto” se analiza –el CEFA (Centro de Educación Familiar por Alternancia) “Guatanfur” que se sustenta en una Asociación local para el Desarrollo del Valle de Tenza– se imparten los cuatro cursos de Educación Básica Secundaria (llamada también Post Primaria Rural) en la modalidad de alternancia. Los alumnos se incorporan con 11-12 años y terminan con 15-16. El perfil del egresado que se pretende es el de un líder local que viva dignamente de su trabajo y en su territorio; un joven capaz de poner en marcha proyectos que contribuyan a su desarrollo personal y familiar, para conseguir así el progreso de toda la comunidad. Para ello, se requiere un “Plan de Formación” que integre el currículo oficial con la compleja realidad del joven en formación (Puig, 1998); es decir, la lógica vertical de cada materia en la lógica global, transversal de los temas concretos percibidos por el alumno.

El problema de la educación en ámbitos rurales, y específicamente en Colombia (Bustamante, 1998; Vacca, 2001), es la inadecuación de los sistemas de formación profesional escolar *tradicional* a las necesidades específicas de los jóvenes, además de su enfoque predominantemente “urbano” (FAO, 1997; BID, 2000a). Esa falta de pertinencia, se traduce en unos efectos inmediatos sobre la sostenibilidad del desarrollo rural como consecuencia de la desmotivación de muchos jóvenes que optan por el éxodo hacia ámbitos urbanos en teoría más favorables para el empleo.

En el caso del CEFA “Guatanfur”, se llega, después de cuatro años de formación, a un proyecto profesional para cada alumno que favorece el empleo o el autoempleo. Porque la formación profesional requiere resultados tangibles; sólo interesa si conduce al empleo (BID, 2000a). No es imprescindible que, en todos los casos, se trate de un proyecto agropecuario. Ni siquiera que suponga la permanencia en el territorio de todos los egresados (aunque en este caso, como veremos en el epígrafe siguiente, así ha sido).

Para llegar a ese proyecto profesional al final de los cuatro años de formación, se parte de un descubrimiento del propio territorio y de las distintas profesiones –no sólo agropecuarias– que ofrece. Esto tiene lugar en los dos primeros años de la formación en el CEFA (llamados 6 ° y 7 ° grados de Post Primaria). Lo que se pretende es la orientación vocacional o profesional a través de las alternancias que tienen lugar en diversos establecimientos de los tres sectores de la producción. El Plan de Formación se mueve en torno a las producciones agropecuarias de la propia explotación y de las vecinas, y el diálogo se centra fundamentalmente en la familia. Sin embargo, se estudian también otro tipo de actividades de la zona a partir del

segundo año (salud, comercio, instituciones públicas, fontanería, mecánica, carpintería, electricidad...). Con ello se consigue que, poco a poco, vaya habiendo una apertura al entorno más allá de lo estrictamente familiar (algunas alternancias prevén estancias de formación en explotaciones o empresas no familiares). Al final de este período, se habrán potenciado la formación general y el diálogo, no sólo con la familia, sino con todo el territorio. Y se habrá mostrado a los jóvenes –porque lo habrán experimentado personalmente a través de sus estadias– el abanico de posibilidades profesionales que les ofrece el entorno.

En los dos últimos años, hay una gran fase de ejercicio y especialización orientada al propio proyecto profesional de cada alumno. La fuente de la reflexión y de la formación está, cada vez más, en la acción. Es el momento de la integración profesional definitiva, de las relaciones y la de participación en el mundo laboral de los adultos. La capacidad de síntesis y el juicio maduro, llevan al sentido empresarial. La formación proporcionada en este período, basada en “alternancias a la carta” según los intereses profesionales de cada alumno, prepara al joven para dirigir su propia empresa familiar u otra, y, sobre todo, le proporciona la capacidad de emprender proyectos, incluyendo los de diversificación rural.

Se puede vislumbrar que este tipo de iniciativa social puede contribuir a mitigar dos de los tres grandes problemas de la educación rural colombiana (CCI; DPN; MEN, 2000): la calidad y la pertinencia. Para el otro –la cobertura–, habrá que esperar a que el modelo se expanda por el país (actualmente hay 3 CEFA, además de “Guatanfur”, en dos Departamentos de Colombia: Cundinamarca y Cauca). En el caso del CEFA “Guatanfur”, se atienden familias del Valle de Tenza (municipios de Machetá, Sesquilé, Manta, Tibirita, Chocotá y Villapinzón, en el Departamento de Cundinamarca; Guateque y Guayatá, en el Departamento de Boyacá) en un radio de acción de 30 km. tomando como centro el municipio de Machetá (Figura 3).

La economía de Machetá depende del sector primario: sobre una población en todo el municipio de 9.200 habitantes, el 89 % se dedica directa o indirectamente a la agricultura (papa, pastos, leguminosas y frutas) o ganadería (vacuno de leche, principalmente) con predominio del minifundio (1,05 has. de promedio). Un 45 % de la población municipal proviene de un estrato socio económico bajo o muy bajo (denominados 0 y 1 en Colombia)⁶.

6. Datos obtenidos en la Oficina de Planeación de la Municipalidad de Machetá (enero de 2002).

EVALUACIÓN DE RESULTADOS DE LA FORMACIÓN POR ALTERNANCIA EN COLOMBIA

Tan importante o más que los conocimientos técnicos resultan los contextos sociales donde se desarrollan (Cazorla y De los Ríos, 2001). Por eso, el impacto de la educación no puede ser medido solamente considerando la cantidad de prestaciones ofrecidas, o los sectores de población que atiende, o el porcentaje del PIB nacional que se le asigna, por citar algunos indicadores. Importará comprobar también cómo resultan beneficiadas las personas involucradas, por ejemplo en términos de calidad de vida y empleo. Si no se mide el impacto, en realidad se sabe muy poco de los efectos de una política en la sociedad.

El concepto de impacto, más amplio que el de eficacia (BID, 1997), permite detectar con mayor facilidad las repercusiones de un tipo de acción - la formación por alternancia y el desarrollo local- en la que los resultados no se ven a corto plazo. En la evaluación del *impacto* de la formación en alternancia del CEFA "Guatanfur", se consideran los siguientes *criterios de evaluación*:

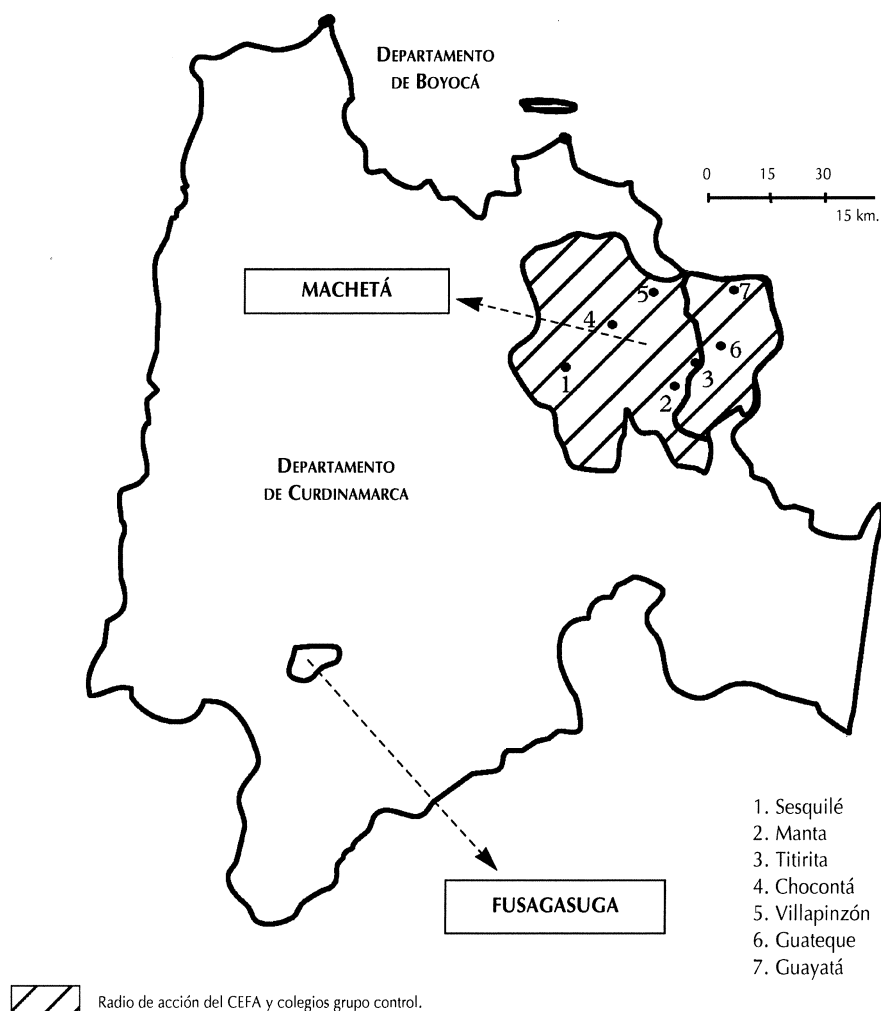
- *Pertinencia* en el sentido de adecuación de la pedagogía de la alternancia como respuesta a las necesidades del territorio. Esto nos dará idea de la *eficacia* entendida como la consecución de logros relevantes en un tiempo determinado (inserción laboral de los egresados en su medio y canalización de procesos de desarrollo local).
- *Impacto* en cada persona beneficiada -como agente de cambio capaz no sólo de lograr la inserción socioprofesional, sino también de poner en marcha transformaciones significativas-, en la unidad familiar y en el territorio.
- *Sostenibilidad* para la agricultura y el desarrollo rural (vertebración y equilibrio territorial como consecuencia de la permanencia en el territorio de los egresados exitosamente establecidos).

Los *indicadores* -que se aplican sobre las *variables*- se pueden caracterizar según los criterios de evaluación establecidos (García-Marirrodiga, 2002b). Así, para el criterio de la pertinencia, se definen 5 indicadores. Para el criterio de impacto, 11 indicadores. Para el criterio de sostenibilidad, 5 indicadores. Todos ellos aparecen en el Cuadro 2.

Las encuestas que permitieron llegar a los resultados que se muestran, se diseñaron específicamente para los 40 primeros jóvenes egresados del CEFA "Guatanfur". Todos ellos acabaron sus estudios de técnica secundaria en 1996 y fueron evaluados en 2002 (más de cinco años después). Además,

se establecieron unos *grupos de control* formados por personas elegibles aleatoriamente que no se beneficiaron de la intervención objeto de evaluación (BID, 1997) y para los que también se diseñaron cuestionarios. En este caso, se tomaron los datos de 40 egresados en 1996 de dos colegios del municipio de Fusagasuga (Figura 4) –concretamente de los Colegios “Espinalito Alto” (público, gestionado por el Municipio) y “Valsalice” (de gestión privada), situados en el mismo Departamento donde se encuentra el CEFA– y que utilizan pedagogía tradicional. El radio de acción de ambos se reduce prácticamente a los 3 km. del centro poblado y alrededores.

FIGURA 3. “SITUACIÓN Y RADIO DE ACCIÓN DEL CEFA Y LOS COLEGIOS GRUPO DE CONTROL”. ELABORACIÓN PROPIA



Analizando los datos obtenidos al aplicar los indicadores específicos definidos para la evaluación de resultados del CEFA “Guatanfur”, tenemos los siguientes resultados (Cuadro 2):

CUADRO 2. “RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE IMPACTO EN EL CASO DEL CEFA GUATANFUR”. ELABORACIÓN PROPIA

Indicador	Unidad	Valor
Adecuación de la formación recibida	%	100 (Alto / muy alto)
Grado de respuesta a las necesidades locales	%	90 (Alto / muy alto)
Participación en actividades de la asociación CEFA	%	75
Inserción laboral en el medio	%	100
Inserción laboral total	%	100
Calidad y estabilidad del empleo	%	87,5 (Manifiesta tener contrato indefinido)
Satisfacción laboral	%	82.5 (Alto / muy alto)
Participación en otras instituciones del medio	%	72.5
Egresados con responsabilidades en el consejo de administración de la asociación CEFA	%	5
Servicios prestados a la comunidad	N °	57 (17.5 % en actividades políticas)
Mejora de la calidad de la alimentación	%	72.5
Mejora de la calidad de la vivienda	%	82.5
Innovaciones en el trabajo	N °	20 (Sobre 40)
Incorporación de nuevas tecnologías	%	60
Diversificación de actividades	%	45 (Ingresos no agrícolas)
Explotaciones con prácticas sostenibles	N °	19 (Sobre 40)
Explotaciones vecinas que replican prácticas sostenibles	N °	12
egresados que formulan proyectos	%	100
Proyectos de mejora de la propia explotación o empresa familiar	N °	35 (Sobre 40)
Proyectos en marcha	N °	52 (Sobre 40)
Acompañamiento del proyecto del egresado por parte del CEFA	%	90

El primer dato relevante de la investigación, se refiere a la respuesta obtenida. La del grupo de control (el 53 %) fue sensiblemente inferior al CEFA, con una tasa de respuesta del 100 %. La causa es, en gran medida, el cambio de residencia de los egresados de los colegios grupo de control. Esto da idea de una poco adecuada pertinencia de la educación tradicional para el caso del medio rural, cuyos alumnos –en este caso– emigran a la ciudad en un 87,5 %.

A la vista del Cuadro 2, podemos hacer una serie de consideraciones respecto del CEFA, según los criterios de evaluación definidos. Así, respecto al criterio de pertinencia, tenemos que:

- El 100 % considera la formación recibida como adecuada o muy adecuada a sus expectativas y las de sus familias, y a las necesidades del

territorio. La mayoría de las respuestas atribuyen esa pertinencia a las especificidades de la alternancia frente a la pedagogía “tradicional” (como los motivos más citados están: “permite hacer compatible el estudio con el trabajo para seguir ayudando a la familia”; “facilita que los padres aprendan y se involucren en la formación de sus hijos junto a los formadores”; “es motivadora porque se aprende haciendo”; “logra el progreso de la familia y de los vecinos sin necesidad de emigrar a la ciudad”).

- El 100 % recomendaría la CEFA a sus hijos/vecinos/amigos, dato que también revela la consideración de los egresados respecto de la pertinencia del CEFA. Como motivos más citados en este caso figuran: “permite un enriquecimiento como persona en el plano humano”; “ayuda a la familia y a la comunidad”; “fomenta la responsabilidad y el respeto mutuo porque es una escuela para la paz y la convivencia”, aspecto destacable en Colombia por la peculiar situación social que atraviesa.
- El 90 % piensa que la alternancia logra involucrar a la familia y los responsables del medio en procesos de desarrollo local (como contribución a esos procesos, se puede resaltar que todos los egresados han formulado algún tipo de proyecto).
- La tasa de participación en otras instituciones del medio (especialmente de tipo político, cultural, de ocio y tiempo libre, deportivo, religioso), da una idea de cómo los beneficiarios de CEFA se involucran en procesos de desarrollo local, gracias a su formación. Destaca un 17.5 % de jóvenes implicados con actividades de tipo político (con cargo en un partido político o institución municipal o comarcal), cuando en algunos lugares ese compromiso supone poner en juego la propia vida.

Respecto al criterio de impacto:

- El 100% está en situación de actividad. No hay demandantes de empleo.
- El 100% opina que se ha incrementado el bienestar familiar como consecuencia de la formación recibida. En concreto, el 72.5 % de las familias mejoran la calidad de su alimentación y el 82.5 % la de la vivienda. Además, otras mejoras se refieren al crecimiento en valores, unidad en la familia, aumento del nivel económico y mayor diálogo familiar. Los datos indican que, para los jóvenes encuestados, el puramente económico no es el indicador principal del bienestar familiar. Por el contrario, prima una sumatoria de todos los elementos que se acaban de citar, con un 32 % de respuestas. Esto supone un reflejo de la formación integral, global, que se

les imparte en el CEFA. Además, hay 35 proyectos de mejora de la propia explotación o empresa familiar cuyos beneficios repercuten, precisamente, en las mejoras de la alimentación y vivienda de las familias.

- Por lo que se refiere al entorno territorial, el impacto se puede reflejar en los indicadores de incorporación de nuevas tecnologías (60 %), número de explotaciones con prácticas sostenibles (casi el 50 %) y de otras explotaciones no beneficiadas directamente por la formación del CEFA que han replicado esas prácticas (12) e innovaciones en el trabajo (50 %).
- Todos los egresados expresan que se ha incrementado significativamente la participación en grupos sociales del medio, así como su sentimiento de pertenencia, identidad local y responsabilidad colectiva gracias a la formación recibida en el CEFA. Su participación en los grupos sociales es notoria porque son “líderes”, prestan servicios de asesoría técnica a sus vecinos, sienten una responsabilidad colectiva de mejorar las condiciones de su comunidad en todos los ámbitos posibles, y se ven “obligados a expandir” los conocimientos que han adquirido.
- El 75 % participa en actividades promovidas por la propia Asociación del CEFA y 5 egresados tienen algún cargo en su Consejo de Administración. Se puede vislumbrar aquí un sentido de compromiso con el territorio después de comprobar el impacto positivo de las acciones de formación que promueve el CEFA. Además, un 77 % manifiesta tener algún trabajo voluntario adicional (como bombero forestal o en apoyo de campañas de salud municipales, por ejemplo).
- El 40 % manifiesta una “mayor valorización de la cultura, el patrimonio y la tradición local” y un 25 % un “mayor respeto por los recursos naturales y turísticos locales”. De estos, un 65 % apuesta por actividades de ocio y turismo rural como alternativa válida de ingreso familiar sin abandonar la agricultura (hay dos proyectos en este sentido: un restaurante familiar donde se sirven productos típicos y un puesto de venta de artesanías de madera).
- Se han prestado 57 servicios “tangibles” a la comunidad (especialmente de asesoramiento técnico de los egresados a otros productores agrícolas o ganaderos), y un 72.5 % está comprometido con instituciones del medio (un 17.5 % en política). El 90 % considera que la alternancia responde a las necesidades locales de un modo adecuado.

Respecto al criterio de sostenibilidad:

- La tasa de permanencia en el medio gracias a la inserción laboral es del 100 %. El 100 % manifiesta tener empleo estable, con un 87.5 %

de contratos indefinidos y un 82.5 % de satisfacción laboral alta o muy alta.

- Hay 52 proyectos en marcha con un grado de acompañamiento por parte del CEFA del 90 %. Estos parámetros manifiestan una voluntad de permanencia en el territorio y de contribución a su desarrollo, tanto personal, como institucionalmente (al CEFA como tal le resultaría más *cómodo* desentenderse del seguimiento de los proyectos de los egresados).
- En cuanto a la diversificación de actividades, es interesante la introducción de nuevas actividades como la piscicultura y cunicultura. Hay un 45 % de encuestados que obtiene ingresos procedentes de actividades no agrícolas.
- El 57.5 % manifiesta tener una mayor preocupación por el medio ambiente –que también es una garantía de sostenibilidad– después de su paso por el CEFA.
- También es significativo el elevado número de respuestas que indican una valorización de la cultura, el patrimonio y la tradición local, muestras del incremento del sentido de pertenencia y de la identidad local.

Quizá lo más llamativo de los resultados de la investigación, sea que la tasa de permanencia en el medio de los jóvenes formados en alternancia como consecuencia del empleo, es del 100 % cinco años después de egresar. El hecho de no tener ningún demandante de empleo entre los egresados del CEFA, resalta aún más si tenemos en cuenta, en primer lugar, que en el conjunto del Departamento de Cundinamarca, la tasa de desempleo de jóvenes entre 12 y 24 años alcanzó casi el 32 % en el año 2000 (MINE-DU, 2003) y que en los colegios grupo de control, el desempleo de los egresados cinco años después de terminar sus estudios es del 28.5 %. En segundo lugar, si consideramos que el desequilibrio social y territorial y el desempleo, son problemas decisivos en muchas regiones, tanto de PVD como de países desarrollados (piénsese en España, por ejemplo).

Por otro lado, la situación familiar mejora en todos los casos. Además, hay un elevado número de proyectos que demuestran la capacidad de emprender de unos jóvenes que, con sentido de responsabilidad y plena autonomía, se están forjando su propio futuro. En todos los egresados del CEFA se ha incrementado la participación en grupos sociales del medio (capital social), así como el sentido de pertenencia, la identidad local y la responsabilidad colectiva, gracias a la formación recibida. Respecto a los egresados de los colegios con sistema de formación tradicional, el 87 % de ellos manifiesta no tener especial interés en el desarrollo de su territorio.

CONCLUSIONES

La educación rural por alternancia aporta elementos que están en la base de la “Nueva Ruralidad”. Centrada en la persona, la alternancia hace posible: orientar la formación hacia la diversificación de actividades en consonancia con las necesidades de la población rural y con el nuevo enfoque del desarrollo (en el caso analizado, un 45 % obtiene ingresos no agrícolas); potenciar el capital humano mediante una formación y educación pertinentes; favorecer las prácticas democráticas participativas y la creación de tejido social a través del compromiso de los actores locales en las asociaciones que promueven las escuelas de alternancia.

La alternancia, creadora de capital social y de capital humano, se convierte en un instrumento de desarrollo del medio gracias a la participación. Podemos decir que las escuelas de alternancia del tipo MFR, más que simples establecimientos educativos para jóvenes, son un *movimiento para el desarrollo*. Hacen posible la evolución del territorio a partir de la educación y la formación de jóvenes porque se inscriben en dos coordenadas: el desarrollo de cada joven –capaz de emprender un proyecto de vida con base en lo profesional e involucrando frecuentemente a toda la familia– y su inserción en dicho territorio. He aquí la articulación entre formación y desarrollo, gracias a un sistema educativo que, partiendo del desarrollo de cada persona, de cada familia, moviliza todo el entorno territorial.

El plan de formación de las escuelas de alternancia debe incluir temas relativos a una oferta de alternativas coherente con la realidad socio-económica. De esta manera, se pueden lograr transformaciones significativas e innovaciones con impacto en el territorio (introducción de nuevas tecnologías, prácticas agrícolas sostenibles, diversificación de actividades productivas, puesta en marcha de proyectos). Los cambios que propugna la “Nueva Ruralidad” necesitan de evaluaciones de la demanda de formación en cada territorio para responder con los ajustes convenientes en la oferta. Así, el impacto de los procesos de formación de los jóvenes será más intenso en la medida en que responda mejor a sus necesidades de producción o de diversificación de nuevas actividades, pasando de un enfoque de formación orientado a lo agropecuario a otro mucho más integrado e integrador, más rural en definitiva.

La alternancia tiene impacto si se produce simultáneamente una modificación del territorio. Es sostenible si el conjunto del territorio prospera a la vez que lo hacen los jóvenes, sus familias y sus comunidades. No es posible la viabilidad de una de estas escuelas que no se preocupe

del desarrollo económico, social y humano del medio en el que actúa. La alternancia tal y como se entiende en las escuelas tipo MFR como el CEFA "Guatanfur", contribuye a facilitar los cambios, a modificar los procesos sociales y a acelerar la capacidad de innovación frente al "anti-desarrollo" que supone el inmovilismo. La alternancia se convierte en un motor de procesos de cambio en el entorno local a través de la puesta en marcha de proyectos. Estos cambios, propiciados por una educación pertinente con un plan de formación específico orientado precisamente al proyecto, favorecen la sostenibilidad de las áreas rurales y el equilibrio territorial en la medida en que contribuyen a la permanencia de jóvenes en el medio.

La alternancia implica el compromiso asociativo en un proyecto común de desarrollo local y promueve la integración intergeneracional, porque amplía el círculo de relaciones sociales de jóvenes y adultos enriqueciéndoles con reflexiones y acciones en común (empoderamiento). Los jóvenes –actores locales de desarrollo y pequeños empresarios– adquieren la capacidad de emprender proyectos de mejora que responden a las necesidades u oportunidades locales y que facilitan el empleo o autoempleo, saben asumir responsabilidades, y están preparados para convertirse en dinamizadores de su entorno con una mayor confianza y autonomía después de la formación recibida.

En el caso analizado, se puede afirmar –después de validar la metodología diseñada específicamente para la evaluación de los resultados de este tipo de educación– que la alternancia constituye una alternativa válida para satisfacer las demandas de la juventud rural colombiana porque:

- Fomenta la sostenibilidad del territorio (su vertebración y equilibrio y la creación de tejido social) mediante la permanencia de jóvenes con una formación pertinente. La tasa de permanencia en el medio de los jóvenes formados en alternancia es del 100 % cinco años después de egresar. Respecto al grupo de control, los egresados del CEFA presentan un 233 % más de inserción laboral que los de colegios con sistema tradicional, lo cual demuestra que la alternancia es eficaz para incrementar la empleabilidad (entendida como la capacidad de crear o conseguir y mantener un puesto de trabajo) en el propio territorio de un modo adecuado.
- Incrementa la capacidad de generar procesos de desarrollo local que favorecen a toda la comunidad y permiten una mejora de las condiciones de vida en el entorno familiar. Un 72.5 % manifiesta mejoras en la calidad de la alimentación de la familia y un 82.5 % en la de la vivienda. El 100 % ha formulado proyectos (el 87.5 % en la propia

explotación familiar) y hay 1.3 proyectos por egresado, lo que demuestra la capacidad de emprender de estos jóvenes y de diversificar ante nuevas situaciones sociales, económicas o productivas, desde el respeto al medio ambiente (la componente ambiental del desarrollo está mejor valorada después del paso por el CEFA por el 57.5 % de los egresados). Las mejoras de renta en la población beneficiada se pueden medir en términos de revalorización de las fincas como consecuencia de las prácticas agrícolas sostenibles (que han logrado expandirse a 12 explotaciones vecinas que no han sido beneficiadas por las acciones de formación del CEFA), de la introducción de nuevas tecnologías, de las innovaciones en el trabajo (manejo de viveros, uso de variedades mejoradas, densidades de siembra adecuadas, mejoras en la alimentación y manejo del ganado, registros de contabilidad), y de la diversificación de ingresos sin abandonar la agricultura (se han introducido actividades como la piscicultura y cunicultura, artesanías de madera, venta de semillas de tomate y lulo, reparaciones de carpintería en galpones y criaderos de pollos, restauración, reparación de motos y bicicletas, pequeños almacenes de productos agropecuarios).

- Supone una toma de conciencia respecto al desarrollo del propio entorno territorial. El 100 % expresa que se ha incrementado la participación en grupos sociales que actúan en el territorio (capital social), así como la pertenencia, identidad local y responsabilidad colectiva, gracias a la formación recibida en el CEFA. El 72.5 % tiene alguna responsabilidad en instituciones de la zona y el 17.5 % participa activamente en política, dato importante en un país de conflictos. Respecto a los egresados de los colegios con sistema de formación tradicional, el compromiso con el medio es casi 46 veces superior en los egresados del CEFA.
- Brinda oportunidades de desarrollo a sectores tradicionalmente excluidos de los procesos de desarrollo, como los jóvenes. Desde un desarrollo de cada persona que se forma integralmente y que es capaz de concretar un proyecto profesional, se llega al desarrollo local como suma de procesos de cambio promovidos por esas personas que crean un tejido social fuerte. Ese tejido es garantía de sostenibilidad del medio. Pero la permanencia de personas adecuadamente formadas en áreas rurales, requiere de unas mínimas condiciones de bienestar y de empleo. En este caso, la estructura del empleo se ha modificado en el área de influencia del CEFA con la creación de empleo joven. En muchos casos, el relevo generacional agrícola está asegurado mientras que en otras zonas (por ejemplo, la de influencia de los colegios grupo de control), no hay

menores de 50 años que cultiven papa. La fijación de población en una zona muy atractiva para emigrar (por sus condiciones de pobreza generalizada y por su relativa cercanía a Bogotá), es un elemento muy significativo del impacto de la formación. Además, la falta de asistencia técnica agrícola y de formación en nuevas tecnologías que sufrían los campesinos del valle de Tenza, ha sido cubierta por el CEFA y constituye una contribución a su problemática concreta. Precisamente la introducción de nuevas tecnologías ha sido un aspecto citado en el 60 % de las respuestas. Este hecho anima también a los productores tradicionales a plantearse pequeños progresos en sus explotaciones que hubieran sido imposibles de otra manera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANNAN, K. (2001): "Report of the Secretary General for the Commission on Sustainable Development acting as the Preparatory Committee for the World Summit on Sustainable Development". Second Preparatory Session Implementing Agenda 21. Washington, D.C., 2001.
- BERDEGUÉ, J.; REARDON, T.; ESCOBAR, G. (2000): "Empleo e Ingreso Rurales No Agrícolas en América Latina y el Caribe". Proceedings of "Development of the Rural Economy and Poverty Reduction in Latin America and the Caribbean". BID. New Orleans, 2000.
- BID (1997): "Evaluación: una herramienta de gestión para mejorar el desempeño de los proyectos". Washington, D.C.
- BID (2000a): "Capacitación profesional y técnica: una estrategia del Banco Interamericano de Desarrollo". Washington, D.C.
- BID (2000b): "Progreso económico y social en América Latina. Informe 2000". Washington, D.C.
- BOISIER, S. (1998): "El desarrollo territorial a partir de la construcción de capital sinérgico". ILPES-CEPAL. Santiago de Chile.
- BOISIER, S. (1999): "Teorías y metáforas sobre desarrollo territorial". CEPAL. Santiago de Chile.
- BOURGEON, G. (1979): "Socio pédagogie de l'alternance". Éditions Mesonance. París.
- BUSTAMANTE, D. (1998): "Expedición a la diversidad. Hacia el conocimiento y la innovación partiendo de lo rural". IICA y Misión Rural. Bogotá.
- CARRTERO, A. (1999): "Desarrollo sostenible: ¿un objetivo posible y deseable?", in "Desarrollo Rural" (pp. 11-33). Departamento de Economía Aplicada de la Universidad de Almería. Almería, 1999.
- CAZORLA, A.; DE LOS RÍOS, I. (2001): "The new social sensitivity in the engineering of rural development". Proceedings of International Joint Workshop on Rural Development Engineering. Tampere, 2001.
- CCI; DPN; MEN. (2000): "Agrovisión Colombia 2025". Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá.
- CHARTIER, D., Ed. (1997): "Soixante ans d'histoire de créations en Maison Familiale Rurale". Éditions UNMFREO. Maurecourt.
- CHENU, M. (1982) : "Association et participation". Éditions Universitaires UNMFREO. Maurecourt.

- CEPAL (2002): "Panorama Social de América Latina 2001–2002". CEPAL, Naciones Unidas. Santiago de Chile.
- DE LOS RÍOS, I., coord. (2002): "Innovación para el Desarrollo Rural: la iniciativa LEADER como Laboratorio de Aprendizaje". Comunidad de Madrid. Madrid.
- DEMOL, J.; PILON, J. coords. (1998): "Alternance, développement personnel et local". Éditions L'Harmattan. París.
- ECHEVERRI, R. (1999): "Empleo e ingresos rurales no agrícolas en Colombia". Ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano sobre Desarrollo del Empleo Rural No Agrícola. BID–FAO–CEPAL. Santiago de Chile, 1999.
- ECHEVERRI, R.; RIBERO, M. (2002): "Nueva ruralidad, visión del territorio en América Latina y el Caribe". IICA. S. José de Costa Rica.
- ELLIS, F.; BIGGS, S. (2001): "Evolving Themes in Rural Development 1950–2000s", in *Development Policy Review*, vol. 19, n°4; pp. 437–448. Blackwell Publishers Ltd., Oxford UK and Boston USA, 2001.
- FAO (1997): "Difficultés et chances de l'enseignement et de la formation agricoles pour la décennie 1990 et au-delà". SDRE, FAO. Roma.
- FAO–UNESCO (2002): "Education for Rural People". Aid Agencies Workshop Final Rapport. Roma.
- FEDDERKE, J. et al. (1999): "Economic Growth and Social Capital. A critical reflection", in *Theory and Society*, vol. 28/5, pp. 709–745, 1999.
- FIDAMERICA. "La Escuela de Alternancia de Café *El Paraíso*. Sistematización de una experiencia". Fidamerica, Chile (acceso a internet en: www.fidamerica.cl, 16.07.2004).
- FRIEDMANN, J. (1992): "Empowerment: The Politics of an Alternative Development". Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- GARCÍA–MARIRRODRIGA, R. (2002a): "La pedagogía de la alternancia y su impacto en el medio rural de Europa y de América Latina". Actas del Foro sobre Educación y Desarrollo Rural organizado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y ASRURAL. Bogotá, 2002.
- GARCÍA–MARIRRODRIGA, R. (2002b): "La formación por alternancia en el medio rural: contexto e influencia de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD. Modelo de planificación y aplicación al caso de Colombia". Tesis Doctoral no publicada (UPM). Madrid.
- GARCÍA–MARIRRODRIGA, R. (2003). "Improving Food Quality of Rural Families through Education. The Cases of the Philippines and Colombia", in "Food Quality, a Challenge for North and South", (pp. 253–263). IAAS Belgium. Gent, 2003.
- GASPERINI, L; MAGUIRE, C. (2002): "Atendiendo la población rural pobre: el rol de la educación y la capacitación". SDRE, FAO. Roma.
- GIMONET, J. C. (1984): "Alternance et relations humaines". Éditions Universitaires UNMFREO. Maurecourt.
- GIMONET, J. C. (1998): "L'alternance en formation: méthode pédagogique ou nouveau système éducatif? L'expérience des Maisons Familiales Rurales", in "Alternance, développement personnel et local" (pp. 51–66). Éditions L'Harmattan. Paris, 1998.
- HERREROS, J. (1998): "La animación de proyectos: una estrategia innovadora para promover la actividad económica y el empleo en zonas rurales", in "Nuevos desafíos para el desarrollo rural y la agricultura en Europa" (pp. 69–79). IDC. Oviedo, 1998.
- IICA (1999): "El desarrollo rural sostenible en el marco de una nueva lectura de la ruralidad". Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura. San José de Costa Rica.
- IICA (2003): "Documento de Trabajo sobre el Enfoque Territorial del Desarrollo Rural". Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura. San José de Costa Rica.
- KLIKSBERG, B. (2000): "Capital social y cultura. Claves olvidadas del desarrollo". BID e Instituto para la integración de América Latina y el Caribe, INTAL. Documento de Divulgación n° 7, 2000 (Argentina). Buenos Aires, 2000.

- MALGLAIVE, G. (1979): "La formation alternée des formateurs" SIDA n° 297, pp. 51–62. París.
- MARTINELL, F. (1971): "Las Escuelas Familiares Agrarias". Editorial Fondo para la Investigación Económica y Social de la Confederación Española de Cajas de Ahorros. Madrid.
- MIDGLEY, J.; LIVERMORE, M. (1998): "Social capital and Local Economic Development: Implications for Community Social Work Practice", in *Journal of Community Practice*. The Haworth Press, Inc. Vol. 5, N° 1–2, 1998.
- MINEDU. (2003): "Situación de la educación media en Colombia". Ministerio de Educación de Colombia. Bogotá.
- NARAYAN, D. (1999): "Bonds and Bridges: Social Capital and Poverty". World Bank Poverty Group. World Bank. Washington, D. C.
- OCDE (1994) : "Les formations en alternance: quel avenir?" OCDE. París.
- PNUD (1990): "Desarrollo Humano: Informe 1990". Tercer Mundo Editores. Bogotá.
- PNUD (1994): "Informe sobre Desarrollo Humano". Tercer Mundo Editores. Bogotá.
- PNUD (2001): "Informe sobre el Desarrollo Humano". Ediciones Mundi Prensa. Madrid.
- PUIG, P. (1998): "El desarrollo rural, la educación y sus actores", in "Educación y Desarrollo Rural" (pp. 16–33). PROSIP y Kellogg Foundation. Lima, 1998.
- PUTNAM, R. (1993): "The Prosperous Community: Social Capital and Public Life" in *American Prospects*, n° 13, pp. 35–42, 1993.
- QUINTANA, J.; CAZORLA, A.; MERINO, J. (1999): "Desarrollo rural en la Unión Europea: modelos de participación social". MAPA, Serie Estudios (140). Madrid.
- ROBINSON, L.; SILES, M.; SCHMID, A. (2001): "Social Capital and Poverty Reduction: Toward a Mature Paradigm". CEPAL and University of Michigan. Santiago de Chile.
- ROGERS, C. (1972): "Liberté pour apprendre". Éditional Dunod. París
- SACHS, I. (2000): "Desenvolvimento sustentável, bio-industrialização descentralizada e novas configurações rural urbanas. Os casos da Índia e do Brasil" in "Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento" (pp. 469–494). Cortez Editora. 2ª ed. São Paulo, 2000.
- SCHJEITMAN, A.; BERDEGUÉ, J. (2003): "Desarrollo Territorial Rural". Programa Regional Fida–Mercosur. Santiago de Chile.
- SANCHO, J. (2002): "El desarrollo rural en una comunidad urbana". Ponencia presentada en la Jornada Autonómica de la Comunidad de Madrid, para el "Libro Blanco de la Agricultura y el Desarrollo Rural". Madrid.
- TRUEBA, I. (2002): "La seguridad alimentaria mundial". Cátedra Alfonso Martín Escudero y UPM. Madrid.
- UNEFAB (1999): "Pedagogia da Alternância. Alternância e desenvolvimento". União Nacional das Escolas de la Família Agrícola do Brasil. Salvador de Bahia.
- UNESCO. (1972): "Commission Faure: Apprendre à être". UNESCO. París.
- UNESCO (1998): "Discurso de Federico Mayor Zaragoza en el 50 Aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos". UNESCO. París.
- UNESCO (1999): "Technical and Vocational Education". Proceedings of the Second International Congress in Seoul. ED/SVE/TVE UNESCO. París.
- UPHOFF, N. (1999): "Understanding Social Capital: learning from the Analysis and Experience of Participation", in "Social Capital: A Multi Perspective Approach". World Bank. Washington, D.C., 1999.
- UPHOFF, N.; WIJAYARATNA, C. (2000): "Demonstrated Benefits from Social Capital: The Productivity of Farmer Organizations in Gal Oya, Sri Lanka", in *World Development*, vol. 28, n° 11, pp. 1875–1890, 2000.
- VACCA, J. C. (2001): "La educación formal secundaria de jóvenes rurales. Análisis de tres casos en Colombia". Tesis de Grado de la Universidad Javeriana, no publicada. Bogotá.
- WOLFENSOHN, J. (1999): "Propuesta de un marco integral de desarrollo". Banco Mundial. Washington, D.C.

- WOOLCOCK, M. (1998): "Social Capital and Economic Development: toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework", in *Theory and Society*, nº 27 (2), pp. 151–208, 1998.
- WOOLCOCK, M.; NARAYAN, D (2000): "Social Capital: Implications for Development Theory, Research and Policy", in *The World Bank Research Observer*, vol. 15, nº 2, pp.225–249, 2000.

Resumen

El desarrollo rural no se entiende de la misma manera en ámbitos tan diversos como el europeo y el latinoamericano. Algunas instituciones hablan de una *Nueva Ruralidad* en América Latina, basada en conceptos como desarrollo humano, capital social y crecimiento económico con equidad. La agricultura latinoamericana es cada vez más multifuncional y el desarrollo rural comienza a tener un claro enfoque territorial que refuerza los efectos sociales. Pero, en cualquier contexto rural, los procesos de desarrollo sostenible se favorecen, en primer lugar, con la permanencia de personas en el medio; y, en segundo lugar, cuando los protagonistas del cambio tienen una formación adecuada.

Este artículo describe un sistema educativo peculiar –la *alternancia*– que se basa en alternar periodos de formación en el entorno socioprofesional y en el aula. Propone también un modelo para la evaluación del impacto de dicha formación que se aplica a una zona rural latinoamericana y que permite comprobar resultados muy satisfactorios para la calidad de vida, el empleo, la sostenibilidad de la agricultura y el equilibrio territorial. Concretamente, se estudia el caso de Colombia y se analiza cómo los jóvenes formados son capaces de influir en la generación de procesos de desarrollo porque se convierten en líderes locales y contribuyen a crear tejido social.

Palabras clave: Formación, Alternancia, Nueva Ruralidad, Capital Social, Desarrollo Local y Territorial, América Latina, Colombia.

Summary

Rural development is not understood in the same way in such different contexts as the European and the Latin American. Some Institutions speak about a New Rurality in Latin America based on concepts like human development, social capital and equitable economic growth. Latin American agriculture is becoming more and more multifunctional and the rural development tends towards a territorial approach which strengthens social effects. But in any rural area, sustainable development processes are favoured, in the first place, with the permanence of people in this environment. And, in second place, when those who perform changes have the appropriate education and training.

This paper attempts to describe a unique educational system based on alternating training periods in the socio-professional environment and in the school. It also proposes an impact evaluation model of this training applying it to a Latin American rural area. It allows us to verify very successful results for the quality of life, the employment, the sustainability of agriculture and territorial equilibrium. More specifically, the case of Colombia is studied to analyse the way in which young students attending studies under alternating cycle, are capable of influencing the generation of local development processes because they become leaders of their own communities and build the fabric of society.

Key words: Training, Alternating Cycle, New Rurality, Social Capital, Local and Territorial Development, Latin America, Colombia.

Résumé

Le développement rural n'est pas compris de la même manière dans des contextes aussi différents que l'Europe et l'Amérique latine. Quelques Institutions parlent d'une Nouvelle Ruralité en Amérique latine, basée sur les concepts de développement humain, capital social et développement économique avec équité. L'agriculture en Amérique latine est, de plus en plus, multifonctionnelle, et son développement rural a une approche territoriale qui renforce des aspects sociaux. Mais, dans n'importe quel milieu, les procès durables du développement sont favorisés, tout d'abord, par la permanence des personnes dans les espaces ruraux. Et, en deuxième lieu, si les protagonistes du changement reçoivent l'éducation et la formation appropriées.

Cet article explique un système éducatif basé sur l'*alternance* des stages de formation entre le milieu socioprofessionnel et l'école. Il propose aussi un modèle d'évaluation d'impact qui s'applique dans une zone rurale d'Amérique latine. Ceci nous permet de vérifier des résultats satisfaisants pour la qualité de vie, l'emploi, la durabilité de l'agriculture et l'équilibre territorial. Pour le cas concret de la Colombie, il analyse la manière dont les jeunes qui ont été formés avec ce système, peuvent influencer d'une façon décisive sur la génération des processus de développement local, justement parce qu'ils deviennent des leaders de leurs communautés et participent activement à la construction du tissu social.

Mots clé: Formation, Alternance, Nouvelle Ruralité, Capital Social, Développement Local et Territorial, Amérique latine, Colombie.